

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA

VASQUES, Carla Karnoppi – UNISUL – k.recuero@gmail.com

GT-15: Educação Especial

Agência Financiadora: CNPq

Na construção de processos inclusivos encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento¹. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estes sujeitos apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a escolarização e justificam sua ausência ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental.

A repetitiva dúvida frente à possibilidade de escolarização é originária de uma complexa rede de elementos. Alguns fatores que contribuem para tal situação: a ausência de informações sobre estas crianças e adolescentes; os poucos e recentes estudos; as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas que se ocupam da temática; a ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico; e, finalmente, a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido.

Procurando contribuir com a construção de outro olhar sobre esses sujeitos e suas possibilidades subjetivas e educacionais, realizou-se um estudo teórico com base no conhecimento acadêmico-científico (teses e dissertações) produzido nos programas brasileiros de pós-graduação. Como eixos norteadores, buscou-se conhecer as áreas e temáticas envolvidas, a singularidade do debate instituído e, sobretudo, analisar o lugar conferido à escola e à escolarização. Ao evidenciar as racionalidades constitutivas dessa temática, questiona-se a pretensão de haver um único caminho escolar, educacional e subjetivo para tais sujeitos, o que pode abrir espaço para a reinvenção dos modos de conhecer, acolher e valorar o outro.

¹ Expressão proposta pela CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças), para referenciar crianças e adolescentes, também identificadas como com autismo ou psicose infantil, que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas, nas modalidades de comunicação e um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (CID-10, 1993). Visando à leitura mais fluida do texto, utilizaremos os termos Transtornos Globais do Desenvolvimento, autismo e psicose infantil alternadamente.

A seguir apresentar-se-ão os caminhos metodológicos, os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, bem como alguns de seus resultados e discussões. Cabe ressaltar que neste texto, os aspectos relativos ao mapeamento (número e frequência anual de textos, instituições e áreas do conhecimento) contemplam a totalidade das pesquisas identificadas. Já a análise temática e epistemológica restringe-se às produções acadêmico-científicas realizadas nos programas brasileiros de pós-graduação em educação².

Passos metodológicos

O ponto de partida desta investigação foram as seguintes perguntas: quais os conhecimentos produzidos ao longo da história recente dos programas de pós-graduação brasileiros, sobre sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento? Quais as áreas envolvidas? Qual o lugar conferido à escolarização?

As bases de dados utilizadas para o levantamento das fontes bibliográficas foram o Portal Capes; a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações); as bibliotecas virtuais; o currículo LATTES de professores envolvidos com o tema e a procura direta.

Como categorias de busca, palavras-chave, utilizaram-se os seguintes termos: autismo; psicose infantil; transtornos globais do desenvolvimento; distúrbios globais do desenvolvimento; transtornos invasivos do desenvolvimento; condutas típicas; espectro autista. Em um segundo momento, tratou-se de cruzar tais termos com a pergunta pela educação; escolarização; atendimento escolar; inclusão escolar. Não houve um corte temporal pré-determinado, sendo a única restrição referente à existência de resumo ou de, no mínimo, uma indicação que permitisse buscar o trabalho em outras fontes.

Foram identificadas 264 produções acadêmicas distribuídas entre os anos de 1978 e 2006. Considerando a quantidade de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, pode-se afirmar que a temática do autismo e das psicoses infantis não constitui um tema frequentemente estudado pelos pesquisadores brasileiros³.

² Em um total de 53 títulos procedentes da área da educação, o recorte aqui privilegiado refere-se às 43 pesquisas acessadas e lidas integralmente.

³ Segundo PORTAL PERIÓDICOS CAPES, de 1987 a 2006 são computados cerca de 366.000 trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação brasileiros, onde a temática em questão corresponde a

No que se refere à produção científica por ano de defesa, observou-se o incremento do número de trabalhos a partir de 2001. Acredita-se que tal aspecto deve-se em muito aos influxos do movimento inclusivo e das políticas nacionais e recomendações internacionais de inclusão escolar, social etc. Nesse contexto, os impasses relacionados ao atendimento desses sujeitos ganham o foco da lente acadêmica, principalmente para as áreas da psicologia e da educação.

Das 264 pesquisas, temos 227 dissertações de mestrado, três mestrados profissionalizantes, 34 teses de doutorado, dois estudos de pós-doutorado e uma tese de livre-docência. A produção concentra-se nas regiões sudeste e sul, havendo uma predominância na Universidade de São Paulo (60 estudos); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (26 estudos); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (25 estudos); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (15 estudos); Universidade Federal de São Carlos (15 estudos); Universidade Estadual de Campinas (15 estudos) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (13 estudos).

Ainda no plano do mapeamento, pode-se perceber a ampla predominância das ciências humanas e da saúde na produção de conhecimento acerca dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Quanto às áreas, a psicologia (123 estudos), a educação (53 estudos) e a medicina (35 estudos) centralizam as pesquisas realizadas.

Para Ayala (1999) as possibilidades da pesquisa teórica, do tipo bibliográfica, transcendem a convencionalidade da leitura, do fichamento ou da utilização mecânica das informações. Sua potência não reside no mapeamento de informações, apesar desta constituir uma etapa fundamental do processo, mas nas inúmeras possibilidades que advêm do ato de interpretar. Da interação entre o texto e o leitor, despontam múltiplas possibilidades de compreensão.

No contexto da presente investigação, a análise interpretativa baseou-se nas proposições da educação inclusiva em diálogo com a hermenêutica filosófica e a psicanálise freudo-laciana.

As obras de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Jacques Lacan (1900-1981) possuem importância significativa no conhecimento contemporâneo ao questionarem, por exemplo, modelos cristalizados que objetificam e naturalizam a condição humana;

ao defenderem a historicidade dos conceitos, que precisam de constantes interpretações; e, sobretudo, ao afirmarem a centralidade da linguagem nas produções humanas⁴.

A linguagem produz realidade, a constitui e transforma. Escrevemos aquilo que compreendemos. E não compreendemos aquilo que a linguagem não consegue descrever, construir, inscrever. Morada do ser, o sujeito e o mundo são seres da linguagem. Existe, contudo, um resto, um vazio que a palavra, a letra, não recobre. Gadamer (2007) e Lacan (1998) afirmam que o dizer e o compreender são impossíveis em sua totalidade. Ao contrário da tradição científica que integra esse não-saber em sua argumentação, aspirando eliminá-lo, conhecê-lo, os autores defendem a compreensão do não-saber na construção do conhecimento de si e do mundo como intraduzível. Um impossível, um vazio de essência e determinação, a partir do qual se constrói um saber sempre contingencial. Ao esvaziar a condição humana de uma substancialidade prévia, permitem pensar *o estar no mundo* como uma posição enunciativa construída na relação com a cultura, com o simbólico, com o outro.

Pensar a educação inclusiva a partir da centralidade da linguagem, desse vazio de determinação e da impossibilidade de uma leitura totalizante pode ser bastante potente.

Compreender a história pessoal/social/escolar como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, permitindo outras significações e sentidos. Os significados, os sentidos, as possibilidades não se encontram definidas, estabelecidas, mas produzem-se num *a posteriori*, ou seja, num tempo retroativo que é próprio da linguagem. No que se refere às crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, cristalizaram-se em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc. Nesse contexto, desloca-se o foco do sujeito com autismo, psicótico, para o professor, o terapeuta, o outro que lê,

⁴ Um gesto de leitura pouco usual é fazer confluir autores como Lacan e Gadamer. Tal encontro torna-se possível porque se percebem aproximações entre tais campos do conhecimento. Sabe-se das tensões e divergências, mas, nesse momento, optou-se por não tomá-las como objeto de investigação. É uma aposta no diálogo como possibilidade de argumentação. Diálogo no sentido de abertura para ao outro, apostando na produtividade de se expor e assumir uma postura reflexiva. Não se trata, porém, de um esforço tradutor ou conciliador. Mas de oferecer visibilidade às diferenças e, quem sabe, criar redes de inteligibilidade entre elas. Trata-se de um encontro com os contrastes e aceitação das diferenças como fontes de enriquecimento e inspiração.

interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de uma perspectiva. Os percursos educacionais e as aprendizagens não residem única e exclusivamente nas condições inerentes ao aluno, pois os processos escolares são construídos no encontro entre sujeitos e instituições.

Com base no diálogo entre os campos da educação especial, filosofia e psicanálise, a presente pesquisa demarca a valorização da diversidade humana e a radicalidade histórica das concepções e conceitos. Trata-se, também, de apostar na reivindicação ética da educação, que historicamente se interroga pela possibilidade de educar através da interação.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento nos programas brasileiros de pós-graduação em educação

Ao focarmos as 43 pesquisas produzidas pelos programas brasileiros de pós-graduação em educação, percebe-se a complexidade da temática, que não pode ser capturada por uma única perspectiva. A existência de múltiplas interpretações impede consensos em relação aos sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, suas possibilidades de aprendizagem e escolarização, bem como sobre a função da escola e da educação. Tais dissonâncias, se compreendidas a partir de uma processualidade histórico-cultural, não constituem um limite teórico-prático. Ao contrário, a pluralidade de perspectivas pode representar um primeiro passo no sentido de admitir soluções diferentes para as questões suscitadas no atendimento destas crianças e adolescentes.

Uma primeira aproximação propõe a descrição dos trabalhos a partir das epistemologias que forneceram sustentação para o processo de investigação e dos grandes eixos temáticos que interrogaram os autores-pesquisadores.

Conforme Sanchez Gamboa (1996) e Turato (2005) as pesquisas situam-se nas vertentes empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica.

Segundo estes autores, a perspectiva empírico-analítica ou quantitativa justifica-se a partir de pressupostos positivistas, como, por exemplo, a compreensão da ciência como atividade neutra e objetivada; a racionalidade técnica e instrumental; o sujeito e

objeto separados para garantir a imparcialidade científica etc. Este subgrupo é composto por 16 pesquisas.

Compreendida a partir dos sistemas classificatórios como a CID-10, a noção do autismo como um só quadro composto por diferentes níveis de gravidade (dependentes, sobretudo, da linguagem e inteligência) é aceita pela maioria destes pesquisadores. A etiologia é situada a partir de pressupostos organicistas, sejam inatos ou adquiridos.

O objetivo principal destas pesquisas é estabelecer relações de causalidade entre os fenômenos considerados típicos do autismo, a fim de aprimorar o processo educacional. A avaliação e a descrição minuciosa dos comportamentos observáveis são, por isso, fundamentais. Através delas constroem-se distinções e fronteiras no espectro ou *continuum* autístico⁵. Por meio de pesquisas experimentais ou quase-experimentais, de estudos descritivos e bibliográficos, generalizam-se conhecimentos, percursos, prognósticos e possibilidades.

Os procedimentos de investigação são objetivos e visam atingir medidas ou reflexões acuradas do objeto, consideradas independentes do pesquisador. Acredita-se na possibilidade de mensurar e predizer aspectos relacionados aos sujeitos com Transtorno Global do Desenvolvimento e sua realidade. Passíveis de quantificação e de análise estatística, tais aspectos são susceptíveis de organizações sistemáticas, como, por exemplo, repertórios comportamentais, perfil comunicativo, adaptativo, cognitivo, etc. Estas descrições são fundamentais para o processo educacional, na medida em que organizam currículos e propostas de intervenção.

Outro aspecto a ser ressaltado é a importância dos processos de ensino-aprendizagem, referenciados por inúmeras pesquisas, sendo a temática com maior representatividade neste subgrupo, o atendimento educacional como recurso mais indicado para esta população. Trata-se da educação em uma vertente comportamentalista, voltada para o ensino e a aprendizagem de habilidades consideradas funcionais e úteis, cujos objetivos são mudanças comportamentais e atitudinais.

A perspectiva fenomenológico-hermenêutica ou qualitativa estabelece uma crítica contundente ao objetivismo científico, propondo a subjetividade como fundante

⁵ Expressões como espectro e *continuum* autístico são referendadas por inúmeros autores e pesquisadores atualmente. Trata-se da concepção de um único distúrbio de base, com diversos graus de gravidade (KLIN, 2006).

dos atos humanos e da realidade social. A partir de uma compreensão interpretativa, foca a experiência humana, a complexidade e o entorno histórico, social e cultural que o constitui. O processo interpretativo implica um movimento constante, num diálogo entre os sujeitos, situações e objetos investigados, não havendo início e fim absolutos (SANCHEZ GAMBOA, 1996).

Quanto aos procedimentos e métodos, Bogdan e Biklen (1994) dizem que em uma investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é instrumento principal; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; o processo é descritivo e a análise dá-se, predominantemente, de forma indutiva; o caráter processual é de importância vital nesta abordagem, estabelecendo-se a partir de um diálogo entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

Em consonância com tal descrição, o propósito principal dos 27 pesquisadores identificados com a perspectiva qualitativa de investigação é compreender a dinâmica (psíquica, inconsciente, cultural, histórica etc.) dos sujeitos com autismo e psicose infantil, bem como dos familiares, educadores e instituições. As etiologias e as interpretações são múltiplas, de acordo com os sistemas classificatórios, as diferentes explicações psicanalíticas e cognitivistas. Em alguns textos, sublinha-se a singularidade destas condições, em oposição a uma leitura atrelada aos padrões de normalidade social e interacional. A partir, sobretudo, de estudos de caso, pesquisas bibliográficas e teóricas, os pesquisadores refletem sobre a escolarização; a educação inclusiva; as políticas públicas educacionais e a função constitutiva da escola e do educador. Nesse processo, buscam compreender as possibilidades, os limites, oferecendo visibilidade a encontros “minúsculos”, únicos, construídos nas fronteiras de uma ou várias disciplinas.

Considerando-se as duas abordagens, há poucos consensos. Existe certa unidade em relação à multiplicidade de expressões clínicas e subjetivas apresentadas pelos sujeitos em questão; a precariedade dos serviços oferecidos; a complexidade da temática e a provisoriade dos conhecimentos até então construídos. Um aspecto importante refere-se às concepções de autismo e psicose infantil: em uma gama significativa de estudos, vinculam-se às noções de desvio e anormalidade. O diagnóstico aponta as falhas e déficits decorrentes de alterações, desequilíbrios e mutações genéticas, do Sistema Nervoso Central ou ainda falhas do/no psiquismo. No contexto atual das pesquisas brasileiras produzidas pelos programas de pós-graduação em educação, os

Transtornos Globais do Desenvolvimento remetem, freqüentemente, às significações de doença e incapacidade.

No que se refere aos temas investigados, identificaram-se sete grandes eixos de reflexão: ensino-aprendizagem; escolarização; educação inclusiva; formação de professores; interações familiares; tratamentos e, finalmente, formação de professores.

Para 10 pesquisadores, *ensino-aprendizagem* contempla, prioritariamente, reflexões sobre como ensinar e o que podem aprender crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Busca-se, por exemplo, conhecer e avaliar os perfis comunicativo, social e cognitivo. Dessas caracterizações derivam-se didáticas, técnicas, espaços e recursos específicos às necessidades educacionais especiais. Dito de outra forma, as pesquisas procuram identificar, avaliar e descrever os comportamentos considerados típicos desses sujeitos para adequarem planos de ensino e metas de aprendizagem. Em uma mesma lógica, alguns autores analisaram programas de ensino e de treinamento estruturados para pacientes, alunos e familiares. Segundo esta percepção, a Metodologia TEACCH – “Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children”; o CFN – Currículo Funcional Natural e o PEI – Programa de Ensino Individualizado, foram considerados os mais adequados para as especificidades dos sujeitos em questão.⁶

Em outros nove estudos, os processos de ensino-aprendizagem são construídos a partir da interação entre sujeitos, instituições e cultura. Nesse sentido, interessa, por exemplo, refletir sobre como a aprendizagem é concebida pelo professor; enfatizar o corpo como possibilidade de intercomunicação (gestos, deslocamentos, olhares, representações); bem como compreender a dinâmica relacional desse alunado e suas demandas para o docente. As dissertações abordam ainda o conhecimento, sobretudo, a

⁶ O Método TEACCH é compreendido por alguns autores como uma das principais abordagens educacionais e clínicas. Parte da premissa de que os “autistas” aprendem melhor por visualização, apreciam rotinas e não são favoráveis a surpresas. Por isso, valoriza o aprendizado estruturado, dá importância à rotina e à informação visual. É necessário, nesta perspectiva, organizar e simplificar o ambiente, apresentando poucos estímulos sensoriais concomitantes. Isto facilita focar a atenção nos detalhes relevantes. A criança é avaliada individualmente. O objetivo básico é aumentar o funcionamento independente. O Currículo Natural Funcional (CNF) e o Programa de Ensino Individualizado (PEI) caracterizam-se por selecionar procedimentos de ensino compatíveis com as capacidades de alunos severamente prejudicados, objetivando torná-los independentes e produtivos. De maneira geral, tais propostas baseiam-se na funcionalidade das habilidades a serem adquiridas e na manutenção destas através de contingências naturais de aprendizagem (ASSUMPCÃO JR., 2003). Na totalidade das pesquisas analisadas, estas concepções teóricas e práticas de atendimento educacional são amplamente reconhecidas pelas diferentes áreas do conhecimento, constituindo a principal recomendação no plano terapêutico.

leitura e a escrita, como subjetivantes para tais crianças. A partir da clínica psicopedagógica, psicanalítica e do contexto escolar no ensino público, estas pesquisas tratam das especificidades destas produções, devido ao transbordamento da subjetivação psicótica no texto; da estranheza que tais escritas e leituras causam no espaço escolar; e das possibilidades de construção do conhecimento para estes sujeitos. Todos os autores defendem a necessidade de construir espaços de reconhecimento e valoração da singularidade desse alunado, a fim de que a escola ocupe uma função constitutiva e terapêutica.

Dez dissertações de mestrado definiram a *escolarização* como tema principal. Tais estudos contemplam os efeitos subjetivos advindos dos processos de escolarização; as relações entre clínica e escola, capazes de oferecer suporte para tais processos; a obra de Maud Mannoni como pioneira desta perspectiva; bem como a necessidade de refletir sobre a ética e alteridade. São pesquisas teóricas, descritivas e estudos de caso que interrogam sobre educabilidade, processos inclusivos, diversidade e pluralidade no contexto escolar, considerando seus impasses e possibilidades. As bases teóricas remetem aos pressupostos da educação inclusiva e da psicanálise freudo-lacianiana, onde o propósito principal é ressignificar o papel da escola e da educação para sujeitos considerados graves.

A partir das proposições defendidas pela *educação inclusiva* duas dissertações procuraram elucidar as significações, os impasses e as representações dos professores no trabalho inclusivo, bem como os efeitos destas representações nas relações entre escola-família-alunos. Outros seis pesquisadores investigaram o processo de encaminhamento para a escola comum, o ingresso nesse espaço, as estratégias para a permanência e evolução no ensino fundamental e educação infantil. Dentre tantos aspectos, contempla-se a necessidade de construir espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender destes sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo.

Procurando refletir sobre a *formação de professores* para o atendimento pedagógico e a escolarização de alunos com autismo infantil, duas pesquisas descrevem programas de formação continuada: estratégias, metodologias e conhecimentos necessários. Nesse sentido, argumentam a importância de uma postura crítica reflexiva por parte dos professores, através da apropriação do percurso de formação.

No contexto das *interações familiares*, a parceria entre escola e família destaca-se como assunto de importância para dois pesquisadores, envolvendo os impasses e as possibilidades advindas deste encontro. Segundo essas pesquisas o autismo implica o aprender a conviver, a lidar, a ter instrumentos para enfrentar os momentos de crise e agravamento sintomático do filho e/ou irmão. Capacitar o profissional da educação para atender a tais demandas, através de atendimento clínico e programas educacionais, bem como a identificar as nuances e as alterações do funcionamento familiar, para, então, propor intervenções, são fundamentais para os processos educacionais e terapêuticos.

Por fim, duas dissertações focalizam os *tratamentos* institucionais como estratégias de intervenção. A partir da análise institucional e da pesquisa histórica abordam o lugar e a função da instituição nos processos de reeducação, reabilitação e inserção social.

Desde o estudo inaugural de Kanner, em 1943, as opiniões e as perspectivas sobre o autismo e as psicoses infantis são díspares, complexas e polêmicas (BERGUEZ, 1991). Uma primeira descrição do estado atual das pesquisas brasileiras em educação demonstra tal polifonia. Manifesta, também, maior engajamento e reflexão por parte dos pesquisadores em relação às terapêuticas, possibilidades educacionais, alternativas sociais, culturais etc.

Dentre os aspectos que merecem atenção salienta-se o recente e ainda frágil interesse dos poderes públicos na construção de dispositivos legais que permitam maior agilidade e qualidade assistencial e educacional; temáticas emergentes como a educação inclusiva e a escolarização ganham foco nas lentes dos pesquisadores; o universo educacional desponta como a segunda temática mais pesquisada, sendo a intervenção privilegiada por muitos autores e teorias (cabe-nos interrogar que educação é essa?); o atendimento interdisciplinar, bem como o diálogo entre as lentes e interpretações é ainda incipiente, porém aposta-se na sua fecundidade.

Na pergunta pelas relações entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento e a educação, cabe ainda ressaltar a importância da relação escolarização-diagnóstico. As implicações dessa discussão, contudo, não se resumiram às convenções pragmáticas e seus efeitos de razão classificatória. Conforme Figueiredo e Tenório (2002, p.42), “assim como um diagnóstico decorre de uma definição prévia (explícita ou implícita) sobre a função terapêutica, também influencia, ele mesmo, os alcances de um tratamento”. Da mesma maneira, as possibilidades educacionais encontram-se atreladas

à compreensão do educador e da escola em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam. Ao se estar convencido de que determinado diagnóstico acarreta inevitavelmente certo tipo de personalidade, não se fará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo “especial” de ser.

Quem são essas crianças? O que é o autismo? Como organizar a sala de aula e a escola para atender tal alunado?

A partir das teses e dissertações que se perguntam sobre a educação de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, percebe-se um uso indiscriminado de termos como avaliação e diagnóstico. Estas expressões congregam práticas, conceitos e objetos bastante heterogêneos, não submetidos à discussão. Acredita-se ser necessário “suspender a familiaridade das palavras e expressões (...) e deixar-se tomar pela perplexidade que essa suspensão instaura” (LEMOS, 1986, p. 5). Nesse contexto, é fundamental problematizar a instância diagnóstica, desnaturalizando-a.

Em grande parte dos textos estudados, o foco “ateórico” situa, explícita, define os sujeitos ou o tema pesquisado. O DSM, Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das Doenças Mentais, atualmente em sua quarta edição (revisada), organizado pela Associação Psiquiátrica Americana e a CID-10, Classificação Internacional das Doenças, proposta pela ONU, são as obras mais consultadas. Nelas encontramos arrolados grupos de manifestações sintomáticas que orientam o diagnóstico e estabelecem o perfil desses sujeitos. São esforços de sistematização “não-teóricos”, ou seja, “apenas” descrevem e organizam manifestações comportamentais que afetam o desenvolvimento global das crianças desde a idade precoce.

A justificativa mais importante para a abordagem genericamente não-teórica (...) no que diz respeito à etiologia, é a de que a inclusão destas teorias possa ser um obstáculo ao uso deste manual por parte dos clínicos com as mais variadas orientações teóricas, pois seria impossível apresentar todas as teorias etiológicas razoáveis de cada distúrbio. (...) O DSM pode ser visto com “descritivo” na medida em que as definições dos distúrbios são geralmente limitadas às descrições de suas características clínicas. **Suas feições características consistem em sinais e sintomas comportamentais facilmente identificáveis**, tais como, desorientação, perturbação de humor ou agitação psicomotora, que requer uma **quantidade mínima de interferência** da parte do observador (DSM-IV-TR, 2002, p.24).⁷

Contextualizando tais referências, Pereira (2000) alega que a partir da década de setenta, a eficácia terapêutica da psiquiatria passou a ser fortemente contestada pela

⁷ Grifos nossos.

antipsiquiatria. Outras disciplinas médicas denunciaram também suas imprecisões, mas pela psiquiatria não oferecer provas de solidez científica. Era urgente uma linguagem unificada que permitisse um mínimo de consenso, a pesquisa empírico-experimental e o estatuto de cientificidade. O surgimento dos sistemas classificatórios é o marco dessa história. Tais manuais (CID-10 e DSM) modificaram profundamente a concepção da pesquisa e da prática com o doente mental. Os diagnósticos agora são meros instrumentos convencionais, dispensando qualquer referente ontológico.

Interrogar-se sobre a historicidade dos modelos diagnósticos e sua utilização nas pesquisas, possibilitou-nos perceber que frequentemente o diagnóstico é tomado como normalizador, suspendendo os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro entre sujeitos e instituições. Existem inúmeras perspectivas teóricas que no conflito das interpretações não podem ser definidas como verdadeiras ou falsas. Tal riqueza de perspectivas, contudo, é traduzida, simplificada, engolida, por um ato pálido e monocromático. O diagnosticar, nesse contexto, é com muita frequência equiparado ao classificar ou desvelar, seja pela observação dos signos ou de sentidos. Tais posições não se igualam em sua forma e conteúdo, entretanto, no que se refere ao seu uso ou efeitos, ambas determinam uma essência, um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas do sujeito, da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação, a lente, é o sujeito. A pergunta pelo diagnóstico remete, nestes casos, à idéia de uma natureza própria do autista, do psicótico. Busca-se nos catálogos, seções e subseções, não só a descrição como a própria essência do ser.

Segundo Canguilhem (2000) agir pressupõe localizar. As construções educacionais são constituídas a partir de uma localização. O diagnóstico constitui esse primeiro lugar. Cada uma das lentes diagnósticas e psicopatológicas oferece perspectivas diferenciadas sobre os sujeitos, propondo recursos e caminhos. Constroem o *seu* autista e passam a tratá-lo, educá-lo. Tais pontos de vista encontram sentido dentro dos diferentes horizontes compreensivos, que por sua vez estabelecem regras, objetivos e problemas.

Nos campos da educação e educação especial é necessário problematizar a instância diagnóstica. Não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como resolução dos impasses que o encontro com tais crianças engendra. Mas porque o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, esvaziado de seu valor de conceito. E o aluno é

reduzido ao seu comportamento. O apego descritivo às síndromes e “constelações de sintomas” permanece furtivo e não esclarecido.

Como uma espécie de moldura, o diagnóstico, neste sentido, enquadra, e no interior desse quadro instalamos a criança, acreditando que ela pode ser modificada, adaptada, corrigida. A realidade do autista lhe é natural, sendo explicada pela ciência e explicitada através do diagnóstico, das classificações e avaliações.

Segundo Rickes (2004), certa psicanálise, psicologia e psiquiatria, oferecem a certa educação conceitos que acabam por justificar uma lógica objetivante e classificatória, o que apaga o lugar de responsabilidade dos sujeitos e das instituições implicadas na escolarização. Se clarear, definir, estabelecer o perfil de alunos autistas é fundamental para que o professor construa práticas e expectativas coerentes e realistas, resta-lhe um lugar de impotência diante do seu aluno. Este, por sua vez, não pode fazer mais do que desdobrar, na relação com seu professor e colegas, aquilo que ele não é.

O lugar de sujeito, do professor e de aluno, fica subtraído, economizado, por uma causalidade que se impõem antes mesmo de qualquer ato que cada um deles possa inscrever. Uma causalidade que não se constrói a partir dos efeitos das práticas e dos encontros, mas que chega antes - antes dos próprios sujeitos -, retira da cena a responsabilidade (RICKES, 2004, p.12).

A experiência da escolarização envolve uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância etc. Tais antecipações ganham significados a partir do contexto, da historicidade e da interpretação dos sujeitos e instituições envolvidas. Termos como *autismo*, *psicoses infantis* e *Transtornos Globais do Desenvolvimento*, referem-se a conceitos, construções lingüísticas, oriundas de diferentes racionalidades e epistemologias. Sistemas mais ou menos fechados que armam determinadas perspectivas. Há sempre o risco de essencializar ou naturalizar nossas lentes e concepções, sobretudo, se generalizamos ou desconsideramos os limites do conhecimento. O diagnóstico dá-se nessa zona tensa e de risco, e sua legalidade não pode mais ser justificada pela demanda de uma orientação ou caminho prévio. Daí a importância do contínuo movimento de auto-esclarecimento acerca dos nossos juízos. O processo reflexivo sobre as bases do proceder é fundamental, pois o não esclarecimento leva a desresponsabilização (HERMANN, 2002).

Considerações finais

Construir os Transtornos Globais do Desenvolvimento como objetos do conhecimento científico, tornando-os verificáveis, mensuráveis, interpretáveis, remete a um dos ideais da ciência. Propor explicações racionais que permitam a inteligibilidade dos desmandos e das estranhezas é a intenção das diferentes teorias. São diversos os esforços para delimitar, definir, medir e classificar os comportamentos, os déficits, os genes; para ler e interpretar os silêncios, sons, olhares e ausências; bem como para estabelecer procedimentos educacionais e terapêuticos.

Quando se trata de crianças e adolescentes com psicose e autismo infantil, o atendimento educacional com vistas à adaptação e aprendizagem funcional é amplamente recomendado. Seguindo ideais de normalidade, educadores, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e instituições organizam-se a partir de uma racionalidade técnica e instrumental. A crença de que há apenas uma única verdade, uma única descrição do *ser autista*, reduzida aos *seus* sintomas e comportamentos (a)típicos, justifica interpretações empobrecedoras, objetivadoras.

Ao analisar alguns dos elementos que caracterizam a produção científico-acadêmica brasileira acerca dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e da educação, procurou-se construir um outro olhar sobre os sujeitos com autismo e psicose infantil e suas possibilidades subjetivas e educacionais. Para tanto, privilegiou-se a relação diagnóstico-escolarização. A racionalidade restrita que acompanha as classificações médicas e psicopatológicas e a conseqüente limitação dos processos interventivos, precisa ser interrogada e transformada. Ao suspender respostas preconcebidas, abre-se espaço para percursos alternativos à impossibilidade e ineducabilidade.

Abordar a escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento é deparar-se com um campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais.

Referências

ASSUMPÇÃO JR, F.B. Transtornos abrangentes do desenvolvimento. In: ASSUMPÇÃO Jr., FB ; KUCZYNSKI, E. (Orgs.), *Tratado de psiquiatria da infância e adolescência*. São Paulo: Atheneu, 2003, p. 265-280.

AYALA, E.J.Z. A interpretação: subsídios para a pesquisa bibliográfica. *Educação (Santa Maria)*. Santa Maria, v. 24, n. 2, 1999, p. 17-23.

BERGUEZ, G. O autismo infantil e Kanner. Estudo histórico e conseqüências teóricas. In: MAZET, P. & LEOVICI, S. *Autismo e psicoses da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 20-30.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FIGUEIREDO, A. C.; TENÓRIO, F. O diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. *Revista Latino-americana de psicopatologia fundamental*, São Paulo, n.1, 2002, p. 29-43.

GADAMER, H-G. *Verdade e método I*, 8 ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLIN, E.T. Avaliação clínica de crianças com risco de autismo. *Educação*. Porto Alegre, n. 1 (58), p. 255 – 297, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/433>>. Acesso em: set. 2007.

LACAN, J. A ciência e a verdade. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998, p. 869-892 (Original de 1965-1966).

LEMOS, C. T. G. A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: IEL-UNICAMP, v.10, 1986, p. 5-15.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (*DSM-IV-TR*). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da *CID-10* – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEREIRA, M. E. C. A paixão nos tempos do DSM: Sobre o recorte operacional do campo da psicopatologia. In: RP.F (Org.). *Ciência, Pesquisa, Representação e Realidade em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 119-152.

RICKES, S.M. Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsora da produção de sentidos. *Reunião Anual da ANPED (27: 2004: Caxambu) Sociedade, democracia e educação: qual universidade?* [Rio de Janeiro]: ANPED, 2004. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2011.pdf>>. Acesso em: maio 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Praxis, 1996.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.